

## ***La noción de modo verbal en alumnos de la secundaria obligatoria: concepciones y obstáculos***

### ***The Notion of Verbal Mood in Secondary Students: Conceptions and Obstacles***

**Carme Durán Rivas**

Institut Obert de Catalunya (IOC) - Grupo GREAL (UAB)

cduran4@gmail.com

**Resumen:** El presente artículo expone parte de los resultados de una investigación que se pregunta por el concepto de modo verbal que han construido estudiantes de la secundaria obligatoria (12-16 años) y analiza el papel que adopta la actividad metalingüística en la conceptualización de las nociones gramaticales. El estudio focaliza en cómo los estudiantes reflexionan sobre algunas características del modo verbal a partir del contraste entre oraciones y analiza los obstáculos con los que se encuentran. Los resultados muestran, por un lado, que los estudiantes no se han apropiado de la noción modo verbal, sino que la integran en una categoría gramatical más amplia: el *tiempo verbal*. Por otro lado, la tarea de reflexión en voz alta aparece como un contexto poderoso que posibilita una intensa actividad metalingüística en torno a la selección modal.

**Palabras clave:** enseñanza de la gramática; actividad metalingüística; contenidos gramaticales; modo verbal.

**Abstract:** The present paper reports the results of a study which enquires into the concept of “verbal mode” that Compulsory Secondary Education students (12-16 years of age) have constructed, and analyses the role that metalinguistic activity plays in learners’ conceptualizations of grammatical notions. The research focuses on how students reflect on some features of the verbal mode based on the comparisons they draw between sentences, and examines the problems they encounter. On the one hand, the results show that learners have not entirely adopted the notion of verbal mode, but they integrate this notion into a broader grammatical category: verbal tense. On the other hand, that task of thinking out loud appears as a powerful context that enables intense metalinguistic activity around modal selection.

**Key words:** grammar teaching; metalinguistic activity; grammatical contents; verbal mode.

# 1. Introducción

En el estudio que presentamos partimos de la convicción –avalada por numerosas investigaciones (Camps, Guasch, Milian y Ribas, 2005; Chartrand, 1996; Fisher, 1996; Myhill, 2011; Rodríguez Gonzalo, 2011, entre otras)– que saber *de gramática*, conocer de manera explícita cómo funciona el sistema lingüístico, permite a los estudiantes mejorar su competencia comunicativa, sobre todo en lo que respecta a los usos formales orales y escritos. Estos trabajos han puesto de manifiesto, sin embargo, que la construcción del saber gramatical es una tarea compleja, de alta dificultad cognitiva, en que el aprendiz ha de superar obstáculos epistemológicos –la propia complejidad del saber gramatical– y metodológicos –la dificultad de desarrollar en el aula escenarios de aprendizaje significativos (Camps, 2009; Fisher, 2004).

Algunas de estas investigaciones se han centrado en el conocimiento que los escolares han construido sobre la categoría verbo en diferentes niveles educativos. En nuestro país, Torralba (2012) y Casas (2012) exploran la comprensión de los alumnos de primaria sobre conceptos como el de temporalidad y el de presente, respectivamente. Durán (2009a, 2009b) analiza las representaciones sobre el verbo de los alumnos de secundaria, mientras que Fontich (2010) se centra en la complementación verbal y Rodríguez Gonzalo (2011) en la conceptualización de los tiempos de pasado, también en la secundaria obligatoria.

Los resultados muestran que, por un lado, los estudiantes tienen dificultades para construir nociones gramaticales que les sean útiles para explicar el funcionamiento de la lengua y para conseguir una buena competencia metalingüística, entendiendo esta competencia como la capacidad de adquirir un conocimiento

consciente, explícito del sistema lingüístico a partir de la observación, de la descripción y, en definitiva, de la reflexión sobre la lengua (Durán, 2010). Por otro, la actividad metalingüística se concibe como un factor clave en la formación lingüística de los escolares, como un camino entre la sistematización necesaria de los conocimientos gramaticales y la mejora del uso lingüístico (Camps, 2000, Camps y Milian, 2000; Camps *et al.*, 2005; Zayas, 2006; Camps, 2010).

En este contexto de estudios sobre los conceptos gramaticales y sobre la actividad metalingüística de los estudiantes, centramos nuestra investigación en una noción poco estudiada en el marco de la didáctica del español como lengua primera: el modo verbal y, concretamente, la conceptualización del subjuntivo. El objetivo final consiste en explorar, observar y entender cómo conceptualizan el subjuntivo los alumnos de secundaria a partir de una actividad de contraste modal en la que se pone en marcha la reflexión metalingüística. Este objetivo final se concreta en diversas preguntas de investigación, entre ellas las dos que desarrollamos con más atención en este artículo:

1. ¿Qué conocimiento han construido los estudiantes de secundaria sobre el concepto modo verbal y, más concretamente, sobre el subjuntivo?
2. ¿Qué incidencia tiene la intervención didáctica en la emergencia de la actividad metalingüística de los estudiantes?

## **2. El modo verbal: un ovillo con muchos cabos sueltos**

El modo verbal presenta una gran complejidad tanto en lo que se refiere al uso –en el caso de los estudiantes de español como lengua extranjera– como en la conceptualización de la noción y la conciencia de los valores que aporta. Según Bell (1990: 81) aludiendo al subjuntivo, “es como un ovillo con muchos cabos sueltos, cada uno de los cuales parece conducirnos al mismo enredo”. Esta complejidad la podemos relacionar con tres aspectos:

las estrechas relaciones entre modo y modalidad, las propias características morfológicas del verbo y la diversidad de criterios que se pueden utilizar para definir la noción.

En primer lugar, aunque el modo se circunscribe al ámbito de la oración y la modalidad pertenece al ámbito del discurso, las dos nociones presentan puntos de confluencia evidentes: el modo verbal es una marca morfológica del verbo que ayuda a interpretar la modalidad del discurso y, por tanto, es una manifestación de la actitud del hablante ante aquello que enuncia (Bybee y Fleisch, 1995; Cuenca, 2008; Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009). En cambio, tradicionalmente se ha obviado esta relación tanto en las gramáticas de referencia como en los materiales didácticos, los cuales presentan el modo únicamente como un fenómeno morfológico ligado al ámbito oracional. Una consecuencia de ello es la separación entre gramática y texto (Charolles y Combettes, 2004) y la imposibilidad de trabajar en el aula de manera integrada unos contenidos (el gramatical y el discursivo) que en realidad se presentan solapados.

En segundo lugar, la complejidad de la noción también está relacionada con las características morfológicas de la categoría verbo, que incluye informaciones gramaticales diversas de manera fusionada como es el caso de los morfemas de tiempo, aspecto y modo que aparecen indisolubles en una marca lingüística (Pérez Saldanya, 2002). Ello dificulta que los estudiantes puedan conceptualizarlas como nociones diferentes (Durán, 2009a).

Por último, una revisión a la extensa literatura sobre el modo verbal y, especialmente, sobre el subjuntivo (cfr. Durán, 2013: cap. 2) muestra la diversidad de criterios utilizados por los lingüistas para caracterizarlo y para analizar sus usos a partir de principios sintácticos (en qué construcciones aparecen el indicativo o el subjuntivo) i/o semanticopragmáticos (qué factores internos o externos de tipos interpretativo condicionan su aparición).

### **3. El contraste entre oraciones como instrumento de investigación**

El diseño de la investigación se basa en una tarea que responde a estas características: parte del uso lingüístico de los estudiantes, activa sus conocimientos previos y plantea una problematización de la lengua a partir del contraste como instrumento de reflexión (Bruner, 1983; Barth, 2001; Nadeau y Fisher, 2006). La actividad que los estudiantes llevan a cabo en pequeño grupo consiste en comparar cuatro parejas de oraciones en que solo cambia el modo verbal (cuadro 1), a partir de la hipótesis que el contraste entre oraciones hará opaca la lengua –siguiendo la metáfora de Camps (2000)– y hará visible el contenido gramatical motivo de estudio.

Oraciones	Aspecto lingüístico planteado
(1) a. Busco a un alumno que <i>sepa</i> italiano b. Busco a un alumno que <i>sabe</i> italiano	Alternancia modal en las oraciones de relativo especificativas.  (1a) El hablante busca a alguien que sepa italiano. No está pensando en una persona concreta sino en una persona cualquiera que tenga esta característica.  (1b) El hablante busca a una persona concreta a la cual identifica por los conocimientos que tiene sobre la lengua italiana, pero no quiere decir que la busque por ese motivo.
(2) a. Aunque <i>cueste</i> caro me lo voy a comprar b. Aunque <i>cuesta</i> caro me lo voy a comprar	Alternancia modal en las oraciones subordinadas concesivas.  (1a) El hablante no sabe el valor de aquello que se quiere comprar o no lo considera relevante.  (1b) El hablante tiene información sobre el precio, sabe que es caro, pero aún así se lo comprará.
(3) a. <i>Quisiera</i> una barra de pan	Alternancia modal en las oraciones simples. Se pueden interpretar de manera diferente

<p>b. <i>Quiero una barra de pan</i></p>	<p>según el contexto.</p> <p>(1a) Puede ser la verbalización de un deseo difícil de realizar o una petición concreta con un marcado valor de cortesía.</p> <p>(1b) Puede ser la verbalización de un deseo realizable o una demanda concreta formulada como una aserción.</p>
<p>(4) a. <i>Quiero que me lo cuentas</i></p> <p>b. <i>*Quiero que me lo cuentas</i></p>	<p>La alternancia modal no es posible en el caso de oraciones subordinadas sustantivas introducidas por verbos volitivos como <i>querer</i>, el cual selecciona sintácticamente el modo subjuntivo. La oración (1b) es agramatical.</p>

Cuadro 1. Lista de oraciones y aspecto lingüístico que se plantea en cada una de ellas.

Los estudiantes tienen que elaborar un texto escrito en que dan cuenta de las diferencias que perciben entre las dos oraciones para observar: a) si distinguen los diversos valores de uso del indicativo y del subjuntivo, i b) si son capaces de describir en qué consiste la diferencia entre el uso de un modo u otro. Para elaborar el texto cuentan con una plantilla que les guía en la reflexión y que focaliza tanto en el significado como en la forma lingüística (cuadro 2).

La diferencia entre las oraciones ..... consiste en  
 .....  
 .....  
 .....

La primera (a) y la segunda (b)  
 .....(significan/no significan) lo  
 mismo ..... porque  
 .....  
 .....



respuestas señala diferencias de significado entre las oraciones, en algunas ocasiones explicada de una manera muy precisa, parecida a la que nos encontramos en las gramáticas de referencia (ejemplos 1, 2 y 3):

- (1) a. *Busco a un alumno que sepa italiano*  
b. *Busco a un alumno que sabe italiano*

“La primera (1a) y la segunda (1b) no significan lo mismo porque [en] la oración a no busca a una persona en concreto, en cambio en la b busca a una persona en concreto que ya conoce y que sabe que sabe italiano” (grupo 2D)

Ejemplo 1. Sepa / sabe

- (2). a. *Aunque cueste caro me lo voy a comprar*  
b. *Aunque cuesta caro me lo voy a comprar*

“La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en que cueste es que no sabes si va a costar caro o barato [mientras que ] cuesta ya sabes que costará caro.” (Grup 1A)

Ejemplo 2. Cueste / cuesta

- (3). a. *Quisiera una barra de pan*  
b. *Quiero una barra de pan*

“La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en la variación del verbo, cambiando así el registro de formal a informal respectivamente .” (Grup 2D)

Ejemplo 3. Quisiera / quiero

En el primer ejemplo, los estudiantes señalan que la diferencia entre las oraciones consiste en que el referente de la

oración de relativo no es conocido en (1a) mientras que en (1b) el referente es concreto y específico, y lo explican con un lenguaje común. En el segundo, detectan que la diferencia –aún más sutil– tiene que ver con la información que el hablante tiene sobre aquello que enuncia. En el último, los estudiantes muestran que perciben claramente el valor de cortesía de la forma en subjuntivo y se refieren al cambio de registro como aspecto destacado que distingue una oración de otra.

Los estudiantes vinculan claramente el valor modal de las oraciones a los contextos en los que se producen. Es decir, no abordan las oraciones de manera descontextualizada (a pesar de que *a priori* lo son) sino que se imaginan un contexto donde las oraciones son posibles para dotarlas de significado. Muestran en sus observaciones que conciben la lengua de una manera dinámica, que se ajusta al contexto en que aparece, y para ello remiten a su propia experiencia y su conocimiento del mundo para interpretar el enunciado. Es el caso de la tercera pareja de oraciones, que pueden adquirir significados diferentes en contextos diferentes (ejemplo 4):

- |                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (3). a. <i>Quisiera una barra de pan</i><br>b. <i>Quiero una barra de pan</i>                                                                                                                 |
| “Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando estás en la tienda y pides la barra de pan</i> y la segunda <i>la utilizaríamos para lo mismo que en la primera.</i> ” (Grup 4D) |

Ejemplo 4. Quisiera / quiero

Se trata, por lo tanto, de una aproximación eminentemente pragmática, ya que focalizan en cómo el contexto influye en la interpretación del significado. Los estudiantes hacen un proceso de inferencia del contexto como estrategia principal para interpretar los enunciados (recrean una situación habitual: ir a comprar el pan) y muestran conocimientos de las características de las situaciones de comunicación en que estos enunciados son posibles: la intención, el punto de vista, la actitud del hablante o la atención al destinatario.

Ahora bien, la estrategia de recorrer a su conocimiento del mundo a veces les lleva a imaginarse la situación y “olvidan” en el camino la forma lingüística que vehicula el contenido, de manera que aparecen comentarios que hacen referencia a otras estructuras posibles en esas situaciones y las “ven” aunque no sean las mismas estructuras lingüísticas que aparecen en los ejemplos que tienen que comentar, como un tratamiento de *usted* o una pregunta inexistentes, o la identificación de la forma verbal con un futuro o un condicional en la oración (3a) construida en subjuntivo, formas todas ellas posibles en la situación imaginada. Lo que prevalece, por tanto, es la función, mientras que la forma lingüística se vuelve transparente (ejemplos 5 y 6):

(3). a. <i>Quisiera una barra de pan</i> b. <i>Quiero una barra de pan</i>
“La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en que la oración 3a habla de usted y la oración 3b no” (Grupo 1B)
“...como hemos dicho quiero parece una orden y quisiera una pregunta” (Grupo 1C)

Ejemplos 5 y 6. Quisiera / quiero

En general, observan valores de la selección modal que tienen que ver con múltiples criterios (una media de 9,25 criterios diferentes para cada oración entre todas las respuestas y de 2,6 por grupo). Esta multiplicidad de criterios muestra una mirada rica y caleidoscópica que atiende a la complejidad del contenido gramatical que están analizando. Los criterios pertenecen a niveles de lengua diferentes, lo que nos permite inferir que los estudiantes abordan la alternancia desde perspectivas complementarias. Ahora bien, estos criterios se utilizan de una manera acumulativa y no crítica. La complementariedad de criterios no se ve acompañada de una organización que les permita entender las relaciones que se establecen.

La atención a cuestiones formales es uno de los criterios más utilizados para señalar las diferencias (el 67% de los grupos hace referencia a un aspecto formal), pero se presenta de una manera superficial y muestra unos conocimientos declarativos muy frágiles sobre la lengua en general y sobre el verbo en particular. En ningún momento identifican el modo, sino que señalan que el cambio se da en el *tiempo verbal*. De sus respuestas, emerge una noción de tiempo verbal que incluye –sin discriminarlas– las nociones de tiempo, aspecto y modo. Esta última no tiene para los estudiantes una entidad propia: nunca aparecen los términos *modo verbal*, *indicativo* o *subjuntivo*. Confunden las formas en subjuntivo con el futuro o el condicional lo que nos lleva a pensar que los estudiantes identifican las formas verbales en función del valor que adoptan en el uso (según Luquet, 2004, el valor inactualizador del subjuntivo lo relaciona con el futuro y con el condicional) y no con el lugar que ocupa en el paradigma verbal.

La alusión al criterio sintáctico también muestra la fragilidad de sus conocimientos declarativos sobre cómo funciona el sistema lingüístico. Sus conocimientos intuitivos sobre gramática les permiten detectar que hay un problema sintáctico en la selección modal, que en una de las oraciones no es posible, pero lo verbalizan de una manera vaga, como en el ejemplo 7, o poco rigurosa, como en el ejemplo 8, en que confunden la rección sintáctica con la concordancia:

(4). a. *Quiero que me lo cuentas*

b. \**Quiero que me lo cuentas*

“La palabra cuentas no encaja con las demás” (Grupo 1D)

“...no concuerda la primera parte de la oración compuesta con la segunda parte en género y número” (Grupo 4B)

Ejemplos 7 y 8. Cuentas / cuentas

En definitiva, si partimos de Barth (2001) quien señala que son tres los elementos que forman parte de la estructura de un concepto: a) el nombre del concepto, b) una combinación de atributos esenciales y no esenciales, y c) una serie de ejemplos que permiten ver la realización del concepto, podemos concluir que los estudiantes no han construido la noción de modo verbal. Para empezar, no aparece nunca el término, es decir que no tienen una etiqueta para referirse a él. Coincidimos con Ruiz Bikandi (2010: 45) que “no hay un buen conocimiento del objeto si no se es capaz de nombrarlo con propiedad al hablar de él”. Creemos que esto se debe a la dificultad de separar la noción modo verbal con la de tiempo y aspecto, por lo que consideramos que, en realidad, para los estudiantes la noción a la que se refieren es *tiempo verbal* en función del lugar que ocupa en el paradigma verbal.

Por otro lado, los estudiantes se muestran conscientes de los muchos valores del subjuntivo en contraste con el indicativo, y son capaces de observar atributos esenciales a partir de los procesos implicados en la conceptualización: la percepción, la inferencia y la comparación (Barth, 2001). En función del problema lingüístico planteado, detectan los rasgos no específico, no asertivo y no actual, valores que coinciden con los que muchos lingüistas atribuyen al subjuntivo. También son capaces de darse cuenta de la obligatoriedad sintáctica en el caso de algunas construcciones y del marcado valor de cortesía de algunas formas en subjuntivo. Por último, relacionan el modo verbal con las intenciones comunicativas del hablante; es decir, lo conceptualizan como un elemento que les orienta en la interpretación de la modalidad del discurso (Ahern, 2004).

## 5. Sobre la actividad metalingüística que llevan a cabo

La tarea de contraste entre oraciones se muestra como una actividad eficaz que hace emerger la reflexión de los estudiantes y que les obliga a desautomatizar la mirada a la lengua, a verla como objeto de estudio. Ahora bien, no en todos los casos hace emerger la toma de conciencia. Precisamente los grupos que no perciben diferencias entre las oraciones (el 6%) no son capaces de distanciarse del contenido proposicional y no contextualizan las oraciones (ejemplo 5):

- (1) a. *Busco a un alumno que sepa italiano*  
 b. *Busco a un alumno que sabe italiano*

“La primera (1a) y la segunda (1b) *oración* [significan] lo mismo porque *se trata del mismo verbo y cambia la conjugación verbal*. La palabra que cambia es *sepa y sabe*” (grup 2B)

### Ejemplo 5. Sepa / sabe

Las oraciones descontextualizadas no tienen sentido para los estudiantes. Estos dos grupos de segundo que no perciben diferencias entre las oraciones hacen la actividad de manera obediente, pero no les hace activar la reflexión, ni sobre el significado ni sobre la forma que vehicula este significado. Se quedan con el sentido literal del enunciado, cosa que les impide entenderlo y ello les veta el camino a la reflexión. Estos resultados parecen mostrar que 1) para poder reflexionar sobre las oraciones es necesario entenderlas y, para ello, es necesario partir de situaciones reales de uso y 2) para interpretarlas es necesario distanciarse.

En otros casos, aunque sitúa al alumnado delante de unos interrogantes, este hecho no es suficiente para conseguir que los estudiantes se den cuenta de los diversos valores del subjuntivo. La actividad por sí sola se convierte en un motor para la reflexión, pero no es suficiente para acompañar a los chicos y chicas en la

comprensión de los valores modales del subjuntivo, y tampoco se muestra suficiente la interacción entre iguales. Es necesaria la intervención del experto –del profesor como mediador y guía– para “estirar” de lo que emerge de los estudiantes y acompañarlos en el proceso de abstracción y de sistematización a partir de la zona de desarrollo próximo (utilizando la terminología de Vygotsky) que en este tipo de actividades queda al descubierto.

La introducción de una frase agramatical en el diseño de la actividad nos lleva a otra consideración: la detección del error no exige un nivel alto de reflexión –Gombert (1990) sitúa este comportamiento en el nivel epilingüístico– y, en algunos casos, incluso inhibe la reflexión. Los estudiantes apelan a la competencia lingüística que tienen como usuarios de la lengua para rechazar la forma agramatical y, muchos de ellos, consideran que este criterio tiene tanto peso que ya no son necesarios argumentos que justifiquen el motivo por el cual no es correcto, justificación que sí implicaría un nivel alto de reflexión y de conciencia metalingüística, como podemos ver en el cuadro 3, en el que se aprecian niveles de conciencia muy diferentes, desde aquellas respuestas en que solo se indica la inacceptabilidad de una de las formas a aquellas que indican la causa:

(4) a. <i>Quiero que me lo cuentes</i> b. <i>*Quiero que me lo cuentas</i>		
<b>Criterio</b>	<b>Número de grupos</b>	<b>Ejemplos</b>
Uso y conciencia implícita del usuario	2	<i>...que la oración 4b no suena nada bien (Grupo 1B)</i>
Falta de sentido	8	<i>...no tiene sentido (Grupo 1A)</i>
Norma	9	<i>...es incorrecto (Grupo 2D)</i>
Contexto comunicativo	2	<i>...no hay ninguna situación que se produzca esta frase (Grupo 1D)</i>
Significado de tiempo	2	<i>Se cambia el tiempo de la frase y acaba sin tener sentido en el segundo caso, ya que pide que se lo cuente en ese mismo instante. (Grupo 2D)</i>
Morfología	4	<i>...La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en cambiar la conjugación del verbo.[...] una de las palabras está mal conjugada (Grupo 2B)</i>
Relación sintáctica	6	<i>...en la frase la palabra “cuentas” no encaja con las demás (Grupo 1D)</i>
Modalidad oracional	1	<i>la segunda quiere expresar lo mismo pero la frase no está bien construida. En la segunda frase, el verbo “cuentas”, se podría poner en una frase condicional, pero no en una desiderativa. (Grupo 4A)</i>

Cuadro 3. Respuestas a la agramaticalidad de (4a) y (4b)

Por último, cabe decir que los estudiantes se implican en una actividad a la que no parece que estén acostumbrados. Consideramos que el contraste entre oraciones y el trabajo en grupo permiten despertar el interés en resolver la actividad, posibilitan desautomatizar la mirada a la lengua y a las actividades gramaticales “qui sont d’ailleurs une telle source d’intérêt, voire de jouissance” (Trévisse, 1996: 7). En resumen, el dispositivo didáctico

los coloca en una situación que comporta interpretar, describir y explicar cómo perciben la alternancia modal partiendo del uso. Les obliga a explicitar aquello que hacen servir de manera intuitiva, poco consciente.

En definitiva, creemos que esta manera de concebir el trabajo gramatical en el aula puede contribuir a la emergencia de la actividad metalingüística de los estudiantes ya que 1) les crea una conciencia sobre el fenómeno lingüístico y, por tanto, les hace *opaca* la lengua; 2) permite que emerjan algunos de los obstáculos y de las dificultades con la que se encuentran los estudiantes y 3) establece las bases para elaborar un puente entre los conocimientos de uso y los saberes declarativos.

En este camino de construcción de un discurso metalingüístico que los estudiantes llevan a cabo, destaca la dificultad de hablar sobre la lengua con un metalenguaje apropiado. En muchos casos, los estudiantes intentan reflexionar sobre las oraciones con sus propias palabras porque no encuentran los términos para referirse; otras utilizan una terminología específica, pero no siempre esta terminología descansa en una comprensión adecuada. Es lo que Myhill (2001) llama *metalinguistic knowledge without metalinguistic understanding*. Es decir, el metalenguaje por si solo no es garantía de aprendizaje o de actividad metalingüística intensa si no se sustenta en un conocimiento sólido de los contenidos gramaticales a que hace referencia.

## 6. Conclusiones

De los resultados señalados se desprenden dos grandes conclusiones que sintetizamos a continuación y que se relacionan con las preguntas de investigación formuladas al inicio de este texto en relación a la construcción de la noción de modo verbal y al papel de la tarea en la emergencia de la reflexión sobre la lengua.

La primera es que el conocimiento declarativo que los estudiantes muestran sobre el modo verbal es prácticamente inexistente. No parece que hayan construido una noción para la

categoría, sino que aparece integrada con las categorías gramaticales de tiempo y aspecto bajo el paraguas de un concepto más amplio, el de tiempo verbal. Ni siquiera se han apropiado de un término para referirse a ella, por lo que no aparece nunca en sus escritos ninguna alusión al modo, al indicativo o al subjuntivo a pesar de que es el único elemento que ha cambiado en las oraciones que tienen que comparar. En cambio, como usuarios lingüísticamente competentes, son capaces de reconocer diversos valores –algunos de ellos muy sutiles– en la alternancia modal, y también son capaces de establecer relaciones entre modo y modalidad. Ello nos lleva a plantear la necesidad de partir, por un lado, de los conocimientos previos de los estudiantes para acompañarlos en un proceso hacia la abstracción y la sistematización que les ayude a construir las nociones gramaticales y que les permita apropiarse de un metalenguaje apropiado para referirse, y por otro, de la explicitación de las relaciones entre modo y modalidad, lo que significa establecer relaciones entre gramática de la oración y gramática del texto, entre gramática y pragmática, y permite concebir la enseñanza y el aprendizaje de la gramática en relación a los usos discursivos.

La segunda es que la tarea de contraste entre oraciones hace emerger una intensa actividad metalingüística entre los estudiantes en la que observamos diferentes grados de abstracción. Por un lado, la verbalización nos permite observar los intentos de apropiación de la noción de modo, pero a la vez proporciona una información muy valiosa sobre las dificultades con las que se encuentran los estudiantes. Por otro lado, los resultados muestran que la reflexión consciente sobre el funcionamiento de la lengua posibilita una mejor interpretación de los enunciados y, por tanto, permite avanzar en la mejora de los usos lingüísticos. Ello nos lleva a plantear la necesidad de diseñar dispositivos didácticos que hagan emerger la reflexión, en los que la actividad metalingüística de los estudiantes sea el motor y el fundamento para la enseñanza de la gramática; la necesidad de crear contextos favorables en las aulas donde hablar y escribir sobre gramática tenga sentido.

## Referencias bibliográficas

Ahern, A. (2004). *El subjuntivo: significado e inferencia. Un análisis basado en la Teoría de la Relevancia*. Tesis doctoral no publicada. Madrid: UNED.

Barth, B.-M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction*. París: Retz.

Bell, A. (1990). El modo en español: consideraciones de algunas propuestas recientes. En I. Bosque (ed.) *Indicativo y subjuntivo* (pp. 81-106). Madrid: Taurus Universitaria.

Bosque, I. y J. Gutiérrez-Rexach (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.

Bruner, J.(1983). *Child's talk: Learning to use language*. Nueva York: Norton.

Bybee, J. y S. Fleischman (1995). Modality in Grammar and Discourse: An introductory essay. En J. Bybee y S. Fleischman (eds.). *Modality in Grammar and Discourse* (pp. 1-14). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Camps, A. (2000). Aprender gramàtica. En A. Camps y M. Ferrer (coords.). *Gramàtica a l'aula* (pp. 101-117). Barcelona: Graó.

Camps, A. (2009). Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. *Cultura y Educación*, 21(2), 199-213.

Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. En T. Ribas (ed.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 13-32). Barcelona: Graó.

Camps, A. (coord.); Guasch, O.; Milian, M. y T. Ribas (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.

Camps, A. y M. Milian (2000). Actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En A. Camps y M. Milian (comps.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 24-30). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Camps, A; Milian, M.; Guasch, O.; Pérez, F.; Ribas, T. y M. Castelló (2001). Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el pronombre personal. En A. Camps (coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 161-180). Barcelona: Graó.

Casas, M. (2012). *La construcció del coneixement sobre els valors del temps verbal del present a l'educació primària. Un estudi de cas sobre l'ús lingüístic, la reflexió gramatical i la interacció en l'ensenyament/aprenentatge de la llengua*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Charolles, M. y B. Combettes (2004). De la frase al discurs: ruptura i continuïtat. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 33, 79-105.

Chartrand, S. (1996). Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte. En S. Chartrand (dir.). *Pour un nouvel enseignement de la Grammaire* (pp. 197-225). Montréal: Logiques.

Cuenca, M.J. (2008). *Gramàtica del text*. València: Bromera.

Durán, C. (2009a). Representacions gramaticals i activitat metalingüística dels alumnes de secundària: la categoria verb. *Bellaterra: Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 1(1), 86-105.

Durán, C. (2009b). Hablar, escuchar y pensar para aprender gramática. *Cuadernos de Pedagogía*, 391, 67-71.

Durán, C. (2010). Les competències i l'ensenyament de la gramàtica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 51, 36-50.

Durán, C. (2013). *Els valors del subjuntiu. Un estudi de cas sobre l'activitat metalingüística dels estudiants de secundària a partir del contrast modal*. Tesis doctoral. Barcelona : Universitat Autònoma de Barcelona.

Fisher, C. (1996). Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire: le cas de l'adjectif. En S. Chartrand (ed.). *Pour un nouvel enseignement de la Grammaire* (pp. 315-340). Montréal: Ed. Logiques.

Fisher, C. (2004). La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire. En C. Vargas (ed.). *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques* (pp. 383-393). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.

Fontich, X. (2010). *La construcció del saber metalingüístic. Estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica dels escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.

Luquet, G. (2004). *La teoría de los modos en la descripción del verbo español*. Madrid: Arcos Libros.

Myhill, D. (2011). The ordeal of deliberate choice: metalinguistic development in secondary writers. En V. Berninger (ed.). *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp. 247-274). New York/Hove: Psychology Press/Taylor Francis Group.

Nadeau, M. y C. Fisher (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal: Gaëtan Morin.

Pérez Saldanya, M. (2006). Les relacions temporals i aspectuals. En J. Solà, J.; M. R. Lloret; J. Mascaró y M. Pérez Saldanya (dirs.). *Gramàtica del català contemporani* (pp. 2567-2662). Barcelona: Empúries.

Rodríguez Gonzalo, C. (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de ESO. Las relaciones entre conceptualización y uso reflexivo en la enseñanza de la gramática*. Tesis doctoral. València: Universitat de València.

Ruiz Bikandi, U. (2010). El conocimiento sobre la lengua en el Decreto de Enseñanzas Mínimas de 2007. Una revisión crítica. En T. Ribas (coord.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 33-54). Barcelona: Graó.

Torralba, M. (2012). *La comprensió dels temps verbals a primària. Estudi descriptiu dels coneixements dels alumnes de quart i sisè sobre el verb com a codificador temporal*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Trévis, A. (1996). Contrastive metalinguistic representations: The case of 'very French' learners of English. *Language Awareness*, 5, 3-4.

Zayas, F. (2006). L'activitat metalingüística: més enllà de l'anàlisi gramatical. En A. Camps y F. Zayas. (eds.). *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp. 157-168). Barcelona: Graó.

